

Buiten spelen in wiens en welk belang?

Het spel als cultuurelement

Sven De Visscher

Onderzoeker verbonden aan Hogeschool Gent (departement Sociaal-Agogisch Werk) en
Universiteit Gent (vakgroep Sociale Agogiek)

INLEIDING

Recent organiseerde de Vlaamse overheid in samenwerking met het onderzoekscentrum Kind en Samenleving een colloquium over buiten spelen. Tijdens één van de workshops werd het project SPELdePRIK van Gigos Genk-Zuid voorgesteld (www.gigos.be/genk-zuid/files/speldeprik.pdf) dat tevens genomineerd werd in het kader van de Uit De Marge-prijs voor het Vlaamse jeugdwerk. De vraag die naar aanleiding van dit project besproken werd, is in welke mate kinderen opnieuw moeten “leren” om (buiten) te spelen. Het SPELdePRIK-project is ontstaan vanuit de vaststelling dat kinderen niet meer kunnen spelen (het ontbreekt hun aan de nodige creativiteit, motorische en sociale vaardigheden) en wil kinderen deze elementaire vaardigheden opnieuw bijbrengen. Ook de Buitenspeeldag, die vorig jaar werd georganiseerd in 106 Vlaamse steden en gemeenten, beschrijft zichzelf als een campagne die kinderen en jongeren aanzet om buiten te spelen en te sporten en anderzijds openbare besturen en ouders moet stimuleren om kinderen en jongeren buiten te laten spelen en sporten in hun buurt (www.buitenspeeldag.be).

In het eerste deel van deze bijdrage gaan we na in welke mate deze vraagstelling nieuw is. Reeds sinds het ontstaan van de eerste speeltuinen in de negentiende eeuw was de zorg voor de lichamelijke en cognitieve ontwikkeling van kinderen sterk aanwezig. De zorg voor de buitenspeelmogelijkheden van kinderen maakt deel uit van een breder pedagogiseringsoffensief en de nadruk op het speels karakter van kinderen maakt deel uit van een romantisch kindbeeld. Een beeld dat de hele 20^{ste} eeuw blijft bestaan en ook actueel blijft spelen. In het tweede deel wordt nagegaan vanuit wiens en welk belang de vraag gesteld wordt naar meer buitenspeelruimte voor kinderen. Bestaande literatuur wijst enerzijds op het belang van het kind en anderzijds op een maatschappelijk belang. Opmerkelijk is dat deze beide perspectieven onderscheiden en soms tegengesteld worden aan elkaar, terwijl kinderen een wezenlijk onderdeel vormen van de samenleving. Het risico is dat zowel het kind als het spel zo op een gedecontextualiseerde en gedepolitiseerde wijze benaderd worden. We geven een aanzet om beide beperkingen te overstijgen door kinderen als medeburgers te benaderen en het spel als een cultuurelement te definiëren. In het laatste deel wordt ten slotte een kort samenvattend pleidooi

gehouden voor een *sociale* pedagogiek van het buiten spelen, in aanvulling op de actueel dominante *individuele* pedagogiek van het spel.

I. HET KIND ALS VAN NATURE SPEELS WEZEN

Een eerste vraag die we naar voren schuiven is of de zorg en bezorgdheid voor het speelgedrag van kinderen wel zo nieuw is. Het kind als een van nature speels wezen is een sterk beeld met een lange traditie in de westerse samenleving en maakt deel uit van een omvattender romantisch kindbeeld dat zich ontwikkelde vanaf de achttiende eeuw (VANOBERGEN, 2003). Onder meer het werk van Fröbel integreert het speelse karakter expliciet binnen een romantisch kindbeeld: “Ist nicht die schönste Erscheinung des Kinderlebens dieser Zeit das spielende Kind?” (FRÖBEL, gecit. in DEPAEPE, 2000, 66). In vergelijking met de wereld van de volwassenen die wordt gekenmerkt door zwaarwichtigheid, werkdruk, concurrentie, verantwoordelijkheden, enzovoort, wordt de kinderlijke leefwereld voorgesteld als een reservaat waar men nog vrij en vrolijk, onschuldig en onbelast kan leven, een verloren hemel (MORTIER, 1999). Kinderen worden uit het productieproces getrokken om hen toe te staan een zorgeloze jeugd te beleven onder leeftijdsgenoten, opdat ze zouden opgroeien – en opgevoed kunnen worden – tot psychosociaal harmonieus ontwikkelde en verantwoordelijke volwassen burgers (BOUVERNE-DE BIE & COUSSÉE, 2001). Een ontwikkeling die Dasberg (1981) treffend omschreef als het “grootbrengen door kleinhouden”. Kinderen verwerven geleidelijk via dit pedagogisch moratorium participatiemogelijkheden en autonomie binnen die domeinen waarbinnen ze hun jeugdperiode en het “samen jong zijn” (VAN HESSEN & KLAASSEN, 1991) ten volle kunnen beleven: vrije tijd, consumptie, sociale relaties, enz. Het spel – en het ontstaan van een spelcultuur – verschijnt hierin als een belangrijk element. Buiten de grenzen van deze domeinen behouden kinderen echter hun afhankelijke positie. Dit betekent dat de ideologie van de “bourgeois childhood” geleidelijk uitgroeide tot het typische, veralgemeende patroon voor de jeugdperiode, en zich verspreidde naar andere sociale klassen. De “bourgeois childhood” verwijst naar een jeugdperiode die in de eerste plaats een periode is van studie en persoonlijke ontwikkeling en waarin het spel een belangrijke plaats inneemt (ZINNECKER, 1995).

Ondanks de aanname dat kinderen van nature speelse wezens zijn, vormt het speelgedrag reeds lange tijd voorwerp van pedagogische bemoeienis. Het spontane speelgedrag van kinderen moet zodanig gestructureerd worden dat het spel hun leer- en ontwikkelingsproces ten goede komt. De constructie van de eerste speelterreinen in steden was nauw verbonden met beleidsontwikkelingen op de domeinen van de volksgezondheid en opvoeding (HARTLE & JOHNSON, 1993). Ten eerste was er de bezorgdheid omtrent de gezondheid en de motorische ontwikkeling van kinderen. Speel terreinen met bewegingstoestellen werden ingericht om kinderen te doen bewegen en op die manier hun motorische vaardigheden te ontwikkelen. Tegelijk werden op deze manier open ruimte en gezonde lucht in de stad gecreëerd. In Duitsland werd de idee van openbare speelpleinen oorspronkelijk door (onder meer) de medicus Schreber gepropageerd (HUYS, 1979). Schreber zag in de openbare speeltuin een gelegenheid om het methodisch geleid spel (gebaseerd op zijn werken over gymnastiek) te verspreiden. Ten tweede werd er speelinfrastructuur gecreëerd in stadsbuurten om de cognitieve, sociale en emotionele ontwikkelingskansen van kinderen te vergroten. De eerste speel terreinen in België werden – onder de vorm van vakantiekolonies, bewaarscholen, speelklassen en openluchtscholen – grotendeels gefinancierd door de onderwijssector en werden druk bezocht door begeleide groepen kinderen (zoals klassen of jeugdverenigingen) (HUYS, 1979). In relatie tot de cognitieve ontwikkeling van kinderen oefenden vooral Fröbels theorieën over de “Kindergarten” een belangrijke invloed uit op het ontwerp van de eerste speeltuinen (HARTLE & JOHNSON, 1993). Fröbel hechtte in zijn ideeën over de Kindergarten veel belang aan het spel als een pedagogische activiteit en aan de constructie van pedagogische omgevingen die kinderen aanzetten tot creatieve activiteit en beweging. De buitenomgeving verschijnt in Fröbels benadering vooral als een leeromgeving. Kinderen *mochten* niet enkel spelen, zij *moesten* spelen in Fröbels Kindergarten (HUYS, 1979).

II. KINDEREN “LEREN SPELEN”: WIE WORDT ER BETER VAN?

De pedagogische tussenkomst in het spelgedrag van kinderen is met andere woorden niet nieuw. Vraag is welk belang men voor ogen houdt bij de stelling dat men kinderen opnieuw buiten wenst te leren spelen. Anders gesteld, welk probleem wordt ten aanzien van kinderen gedefinieerd vanuit deze discussie? Door wie wordt dit als een probleem gedefinieerd? Ten aanzien van *welke* kinderen? En op welke gronden? Er kunnen twee grote lijnen in het debat onderscheiden worden: het belang van het kind en het belang van de samen-

leving. We bespreken beide perspectieven kort hieronder.

2.1. HET RECHT OP SPELEN

Eenzijds wordt verwezen naar het belang van het individuele kind, zoals onder meer uit de korte historische schets van hierboven naar voren komt. Mede onder impuls van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind wordt het recht op spelen van kinderen op de agenda geplaatst. Onder andere de International Play Association (IPA) stelt zichzelf sinds de ratificatie van het Kinderrechtenverdrag tot expliciet doel “het recht van kinderen op spelen” te bevorderen, en beroept zich daarbij op het artikel 31¹ uit het Kinderrechtenverdrag. IPA stelde in 1989 dat spel, samen met voeding, gezondheid, onderdak en onderwijs, als een basisrecht gezien moet worden in relatie tot de ontplooiingskansen van kinderen (MOORE, 1993). De nadruk die wordt gelegd op het fundamenteel karakter van dit recht is te begrijpen vanuit de vaststelling die sommige auteurs maken dat het recht op spelen in de praktijk vaak een “vergeten” recht blijft dat ondergewaardeerd wordt ten aanzien van andere activiteiten zoals schools presteren, competitieve sportactiviteiten en extracurriculaire activiteiten zoals muziekschool of turnschool (UNICEF, 1998; SHACKEL, 2005). De uitwerking en promotie van een recht op spelen heeft internationaal een belangrijke impuls gegeven aan *play advocacy*-bewegingen (cf. MOORE, 1993; DODD, 2005; WONG, 2007). Deze bewegingen benadrukken dat de bevordering van (buiten)spelmogelijkheden een cruciaal element is in een beleid inzake – onder meer – armoedebestrijding (cf. kinderen in armoede zouden over minder speelmogelijkheden beschikken), preventie van obesitas bij kinderen (cf. door kinderen meer aan te zetten tot (speels) bewegen), de digitalisering van de leefwereld van kinderen (en de impact hiervan op het speelgedrag en sociale vaardigheden van kinderen) en gezinsbeleid (cf. het belang van spel in kind-ouderinteracties) (WONG, 2007).

Een eenzijdig rechtendiscours is niet zonder problemen. De discussie van enkele jaren geleden over de tijdelijke sluiting van een speelplein in Lauwe naar aanleiding van een klacht door buurtbewoners voor geluidsoverlast illustreert dit (DE VISSCHER & BOUVERNE-DE BIE, 2006). Zo lijkt de dominant gevoerde discussie in termen van het “recht op spelen” tegenover het “recht op rust en privacy” een gemist debat over de status van de publieke ruimte en de juridisering van sociale verhoudingen. Vlarem-normen, technische stedenbouwkundige regels, maar ook de rechten van het kind, inz. het recht op spelen, worden ingezet als argumenten in een debat pro en contra de ruimtelijke aanwezigheid van

1. Art. 31 § 1 stelt: “De staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op rust en vrije tijd, op deelneming aan spel en recreatieve bezigheden passend bij de leeftijd van het kind, en op vrije deelneming aan het culturele en artistieke leven.”

kinderen². Deze geïndividualiseerde aanspraken op – in wezen – collectieve rechten dreigen op die manier het maatschappelijk debat dat aan de basis ligt van deze collectieve rechten te reduceren tot een hiërarchische classificatie van individuele rechtsaanspraken, waarbij rechters moeten oordelen welke rechtsaanspraak het zwaarst doorweegt. Nochtans zijn dit bij uitstek *collectieve* rechten die slechts als collectief goed kunnen worden gerealiseerd. Het hebben van rechten garandeert dus niet dat er ook effectief recht wordt gedaan. Het realiseren van een gewenste woonomgeving waarin rust en spel een plaats hebben, wordt niet enkel gegarandeerd door burgers meer individuele rechten toe te kennen (vgl. RAES, 1994) maar valt onder de collectieve verantwoordelijkheid van een gemeenschap.

2.2. HET SPEL ALS SOCIALISEREND MEDIUM

Anderzijds dienen de pleidooien voor meer buitenspeelmogelijkheden ook een maatschappelijk belang. Zo verwijst het SPELdePRIK-project naar een aantal democratische waarden en normen die via het begeleide spel worden doorgegeven, zoals het leren omgaan met diversiteit en met spelregels, en het aanzetten tot samenwerking. Spel wordt in deze opvattingen beschouwd als een onvolledige of onvoltooide vorm van volwassen gedrag (PELLEGRINI & SMITH, 1998). Verder worden het spel en de creatie van speelruimte ingezet als een strategie ter preventie van ongewenst gedrag van kinderen (*cf.* kinderen “van de straat” houden) en om aan kinderen een zekere mate van gemeenschapszin bij te brengen. Zo wil men een tegengewicht bieden aan de negatieve invloed van de verstedelijking op de moraal en het karakter van de (arbeiders)jeugd (KOZLOVSKY, 2006). Onderzoek wijst op een verband tussen de aanwezigheid van speelvoorzieningen in de publieke ruimte en een afname van jeugdcriminaliteit en vandalisme (HAMPSHIRE & WILKINSON, 1999; NATIONAL PLAYING FIELDS ASSOCIATION, 2000). Er zijn verschillende verklaringen voor deze vaststelling. Zo zouden bijvoorbeeld verschillende vormen van vandalisme en criminaliteit voortvloeien uit verveling. Speelvoorzieningen bieden aan kinderen een afleiding en zouden op die manier criminaliteit voorkomen. Een andere verklaring zou erin bestaan dat spelen een aantal ontplooiingskansen biedt aan kinderen om aan de aan vandalisme en criminaliteit onderliggende emotionele en psychologische oorzaken (bv. een laag zelfbeeld) tegemoet te komen. Publieke investering in speelruimte zou daarom als een belangrijke vorm van sociale preventie en samenlevingsopbouw gelden (NATIONAL PLAYING FIELDS ASSOCIATION, 2000): harmonieus ontwikkelde, gelukkige, minder gefrustreerde kinderen leveren een positievere bijdrage tot de gemeenschap en ontwikkelen zich vlotter tot autonome volwassenen.

2.3. VOORBIJ HET IDEALE KIND IN DE IDEALE OMGEVING

Vanuit de hierboven beschreven dominante benadering wordt er een specifiek beeld gecreëerd van het ideale kind in de ideale samenleving. Het ideale kind is dan in de eerste plaats een geromantiseerd spelend kind of een kind dat beantwoordt aan het beeld van de “bourgeois childhood” met bijzondere aandacht voor de vrije tijd van kinderen. De ideale omgeving voor het kind is dan een beschermende omgeving die kinderen uitnodigt tot spel en ontmoeting met leeftijdsgenoten en voldoende bewegingsautonomie toelaat. De reële opvoeding verdwijnt hierdoor in de schaduw van de ideale opvoeding. De feitelijke diversiteit en ongelijkheid tussen verschillende groepen kinderen onderling valt bijvoorbeeld buiten de aandacht, terwijl deze sociale en culturele verschillen juist groter zijn dan de verschillen op basis van leeftijd (GELDOF & VAN ASSCHE, 1999). De vraag om kinderen opnieuw te “leren” (buiten) spelen, lijkt dan vooral de problematisering van de vaststelling dat (bepaalde groepen) kinderen afwijken van het voor hen uitgedachte spelpatroon, zowel in wat ze te weinig doen (buiten spelen) als in wat ze te veel doen (bv. televisie kijken of gamen). De pedagogische tussenkomsten gericht op de ondersteuning van het spelen van kinderen lijken in dit licht vooral tussenkomsten die gericht zijn op de constructie en blijvende bevestiging van een romantisch kindbeeld dat met de “Eeuw van het Kind” (KEY, 1900) ingezet werd.

Opvallend is verder dat in de dominante benadering de belangen van kind en samenleving als onderscheiden en in sommige gevallen zelfs tegengesteld aan elkaar voorgesteld worden. Het gevaar van deze denkwijze is dat zowel kinderen als het spel op een gedecontextualiseerde en gedepolitiseerde wijze worden benaderd en dat de noodzakelijke verbinding tussen kind en samenleving onvoldoende gemaakt wordt. Met een *gedecontextualiseerde* benadering wordt bedoeld dat de pedagogische discussie losgetrokken wordt van de sociale en culturele context waarbinnen opvoeding plaatsgrijpt. Opvoeding is geen louter methodisch-technische bezigheid die losstaat van ruimere maatschappelijke ontwikkelingen, verhoudingen en breuklijnen, maar maakt integraal deel uit van de sociaal-culturele en politieke context waarbinnen ze plaatsvindt (*cf.* Mollenhauer, 1983) en dient precies op die dimensie onderzocht te worden. Om deze gedecontextualiseerde blik te vermijden, is het belangrijk dat kinderen niet enkel als op te voeden volwassenen-in-wording worden gezien, maar ook benaderd worden vanuit hun feitelijk medeburgerschap. Met een *gedepolitiseerde* benadering wordt bedoeld dat de consensus over wat goed is voor kinderen en over de gewenste inrichting van de publieke ruimte niet meer in vraag wordt gesteld. Is buiten spelen per definitie goed voor alle kinderen? En wie bepaalt de grenzen aan de aanwezigheid van kinderen

2. Zie ook de bijdrage van Jan Fiers en Sophany Ramaen in dit nummer voor een overzicht van de rechtspraak in deze zaak en andere vergelijkbare zaken.

in de buitenruimte en de spelregels van het buiten spelen? Om een gedepolitiseerde blik te vermijden, wordt een benadering van het spel als cultuurelement naar voren geschoven, waarin de maatschappelijke discussie over de betekenis van het spel in een ruimere culturele context centraal staat. Beide dimensies worden in het vervolg van dit artikel toegelicht.

III. KINDEREN ALS MEDEBURGERS

Kinderen als onderdeel van de samenleving erkennen, is de vraag stellen op welke manier het burgerschap van kinderen invulling krijgt. Deze vraag verschilt van de vraag naar een burgerschapsconcept *op kindermaat* (cf. JANS, 2004) waarin het kind als een speels wezen centraal staat: “when we want to design citizenship within the reach of children from a focus on responsibilities, we cannot get around the playful character of children” (JANS, 2004, 38). Burgerschap op kindermaat heeft dan te maken met het inzicht dat kinderen actief participeren en betekenis geven – vooral via spelactiviteiten – aan hun sociale en culturele omgeving en op die manier betrokken zijn op hun gemeenschap. Dit voorstel van een burgerschapsconcept op kindermaat past binnen een ruimer spanningsveld met betrekking tot de manier waarop moet worden omgegaan met het besef dat kinderen anders zijn dan volwassenen (en ook anders behandeld worden dan volwassenen) en het voornemen om kinderen als gelijken te behandelen (KJORHOLT & LIDÉN, 2006). Verschillende vertogen over kindvriendelijkheid beroepen zich op het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind om een gelijke positie voor kinderen op te eisen en kinderen te erkennen als volwaardige medeburgers, maar doen dit door het anders-zijn van kinderen extra in de verf te zetten (met daarbij bijzondere aandacht voor het gegeven dat zij niet over dezelfde competenties beschikken als volwassenen) en de nadruk te leggen op de speelse natuur en de eigen cultuur van kinderen. Kortom, leeftijd (gekoppeld aan competentie) speelt een belangrijke rol als differentiatie criterium en als basis voor het definiëren van het medeburgerschap van kinderen. De insluiting van kinderen in een eigen sociaal-cultureel domein geeft hun weliswaar rechten binnen dit domein, maar draagt weinig of niet bij tot hun mogelijkheden om mee vorm te geven aan de dominante sociale verhoudingen in de samenleving.

In plaats daarvan stellen we een inclusieve opvatting van het medeburgerschap van kinderen voor. Dit houdt in dat burgerschap niet in de eerste plaats wordt benaderd als een status die men kan verwerven of verliezen, maar als een feitelijke praktijk die betekenis krijgt door het alledaags sociaal handelen van mensen (LAWY & BIESTA, 2006). Burgerschap als sociale praktijk gaat er niet van uit dat kinderen via een voorgestructureerd socialisatietraject tot burgerschap worden toegeleid, noch dat de rol van de pedagogiek erin bestaat om geschikte stra-

tegieën en benaderingen uit te werken om de voorbereiding van kinderen op hun burgerschap zo efficiënt en effectief mogelijk te laten verlopen. Kinderen leren immers – net als volwassenen – *altijd en overal* betekenis te geven aan hun burger-zijn. Kinderen komen hier in beeld als feitelijke medeburgers als een gevolg van het gegeven dat ze deel uitmaken van de samenleving. Burgerschap, zoals we het in deze context uitwerken, is dus niet enkel te begrijpen in termen van formele participatiemogelijkheden aan het lokale voorzieningenaanbod (bijvoorbeeld in termen van voldoende speelruimte), of in termen van rechten (bijvoorbeeld op een kindvriendelijke woonomgeving), maar ook en vooral als de erkenning van de verschillende manieren waarop kinderen aanwezig zijn in de publieke ruimte en zich erdoor bewegen; de erkenning dat ook zij “deel zijn” van de gemeenschap (BOUVERNE-DE BIE & DE VISSCHER, 2008). De discussie over de buitenspeelmogelijkheden voor kinderen verschuift dan in de vraag naar de uiteenlopende manieren waarop kinderen *kunnen, mogen* en *willen* aanwezig zijn in de publieke ruimte en in welk beeld van de samenleving (inclusief hun eigen plaats daarin) ze daardoor gesocialiseerd worden (DE VISSCHER, 2008). Het *kunnen* verwijst naar de woonomgeving als een feitelijke, materiële ruimte. Het *mogen* verwijst naar de grenzen die aan de aanwezigheid van kinderen worden gesteld. En het *willen* verwijst naar het actorschap van kinderen in de woonomgeving.

IV. HET SPEL ALS CULTUURELEMENT

De tot nu toe opgebouwde kritiek op het dominante discours over buiten spelen is niet gericht op de juistheid van de uitspraak dat elk kind per definitie een speels wezen zou zijn, maar wel op het inzicht dat spelen verschillende betekenissen kan hebben voor het kind en dat het beeld van het kind als speels wezen niet zomaar kan worden losgekoppeld van de ruimere sociale, culturele en politieke context waarbinnen het spel vorm krijgt. De ruimte waarbinnen het spel zich afspeelt en waarbinnen de spelregels worden bepaald, is niet zomaar te isoleren van de samenleving. Cultureel-ecologische modellen van gedrag en ontwikkeling benadrukken – als tegengewicht voor het universele beeld van het kind als van nature speels wezen – het belang van drie onderling gerelateerde invloeden op spelen en op de plaats waar het spel van kinderen plaatsvindt: (1) de fysieke en sociale kenmerken van de onmiddellijke woonomgeving; (2) historische invloeden die richting geven aan de manier waarop volwassenen en kinderen spelen conceptualiseren; (3) de culturele en ideologische overtuigingen die onder verschillende groepen in de samenleving bestaan over de betekenis van spelen en de plaats waar dit spelen gebeurt (ROOPNARINE, *et al.*, 1994, 4). Met andere woorden, spelen en spelen is twee, en de betekenis en regels die aan het spel worden toegeschreven, zijn sociaal, historisch en cultureel bepaald.

De Nederlandse historicus Huizinga was een invloedrijke auteur in het kaderen van het spel in een ruimere sociale, culturele en historische context. Het spel verschijnt hier als een cultuurelement.

“Met het spelelement der cultuur wordt hier niet bedoeld, dat onder de verschillende activiteiten van cultuurleven de spelen een belangrijke plaats innemen, ook niet dat cultuur door een proces van evolutie uit spel zou voortkomen, in dier voege dat iets wat oorspronkelijk spel was, later zou overgaan in iets wat niet meer spel was en cultuur mag heten. De voorstelling die in het hier volgende wordt ontvouwd, is deze: cultuur komt op in spelvorm, cultuur wordt aanvankelijk gespeeld” (HUIZINGA, 1974, 45).

Mergen (1975) wijst erop dat het spel als cultuurelement eigen is aan zowel kinderen als volwassenen. Daarmee onderscheidt deze invulling van spel zich van andere invullingen die het spel beschouwen als een “culture of play” die eigen is aan de leefwereld van het kind (cf. JAMES & PROUT, 1997; FARNÉ, 2005) of een unieke eigenschap van een specifieke ontwikkelingsperiode (PELLEGRINI & SMITH, 1998).

Ten tweede stelt Mergen (1975) dat de studie van het spel in wezen de studie van de socialisatieprocessen is waardoor het kind leert spelen als een volwassene. Niet de vraag welke (cognitieve, sociale, motorische, ...) vaardigheden en individuele ontplooiingsmogelijkheden het spel creëert, staat centraal, maar wel de vraag welke “spelregels” gehanteerd worden: wie wordt ingesloten in het spel en wie wordt er uitgesloten, welke grenzen worden uitgetekend in het spel en op welke manier tracht het spel grenzen open te breken en de individuele leefwereld van kinderen te verruimen? Kinderen en jongeren tekenen grenzen uit in het spel. Er is een “in-groep” en een “uit-groep”. De grenzen die uitgetekend worden in het spel lopen in belangrijke mate langs bestaande maatschappelijke breuklijnen. Een voorbeeld hiervan is de vaststelling dat genderverschillen een belangrijke rol spelen in het gebruik van de woonomgeving als een speelomgeving (KARSTEN, 2003; LABRE, 2005). Jongens en meisjes spelen in belangrijke mate op andere plaatsen en op andere momenten, ze ondernemen andere activiteiten, en ze zijn in ongelijke mate (kwantitatief) aanwezig in de publieke ruimte. Ook sociale klasse en etniciteit spelen een rol in de manier waarop kinderen gebruikmaken van de publieke ruimte, zo stelden Karsten en collega’s (2001) vast: zij verwijzen naar “binnenkinderen”, “buitenkinderen” en “achterbankkinderen”. “Binnenkinderen” maken nauwelijks gebruik van hun onmiddellijke woonomgeving; “buitenkinderen” maken actief gebruik van hun woonomgeving, en “achterbankkinderen” maken weinig gebruik van hun onmiddellijke woonomgeving maar worden gevoerd van de ene

georganiseerde activiteit naar de andere. Het onderzoek van Karsten toont aan dat deze patronen samenhangen met onder meer de sociaaleconomische status van kinderen en hun etnisch-culturele achtergrond. “Pleiners”³ zijn bijvoorbeeld in het onderzoek van Karsten en collega’s kinderen en jongeren die in meerderheid uit huishoudens met een lage sociaaleconomische status komen, onder wie veel allochtone jongens. Zij wonen in de vooroorlogse stadswijken, maar ook in andere voormalige arbeiderswijken. Binnenshuis is voor deze kinderen meestal weinig ruimte, terwijl de kwaliteit van de buitenruimte ook vaak te wensen overlaat.

De benadering van het spel als cultuurelement is ten slotte een verwijzing naar de sociaalpolitieke context waarbinnen het spel zich afspeelt. De vaststelling dat kinderen spelen, dat dit spelen goed is voor hun ontwikkeling, en dat het spel een belangrijke plaats inneemt in de beleving van de alledaagse leefwereld door het kind, dreigt het spel te isoleren van zijn ruimere context. Het volstaat niet te vragen waar kinderen spelen. De vraag is tegelijk welke kinderen worden betrokken in het spel en welke kinderen worden uitgesloten uit het spel, wie de spelregels bepaalt die in- en uitsluiting uit het spel regelen, en welke breuklijnen getrokken of bevestigd worden door het spel. Kinderen nemen met andere woorden in hun spel de sociale verhoudingen mee zoals ze in de samenleving dominant aanwezig zijn.

BESLUIT: NAAR EEN SOCIALE PEDAGOGIEK VAN BUITEN SPELEN

Samenvattend kunnen we besluiten dat de “*pedagogy of play*” dominant wordt ingevuld als een individuele pedagogiek (cf. FARNÉ, 2005; HEWES, 2007). Onder invloed van de ontwikkelingstheorieën van onder meer Piaget, Erikson en Vygotsky is de theorievorming rond spelen vooral opgebouwd rond de betekenis die het spel heeft voor de lichamelijke, emotionele, cognitieve en sociale ontwikkeling van kinderen. Kinderen moeten worden opgevoed tot mondige, kritische, autonome, emotioneel stabiele en intellectueel ontwikkelde individuen die zoveel mogelijk hun individualiteit tot ontplooiing kunnen laten komen. Dat opvoeding echter ook een sociale component kent, dreigt daarbij vergeten te worden. “Opvoeden kent óók een samenlevingsbelang. Geen maatschappij ter wereld kan immers goed functioneren als zij louter zou bestaan uit burgers die zich kenmerken door de afwezigheid van problemen en die keurig voor hun ontwikkelingstaken zijn geslaagd” (DE WINTER, 2000, 5). Vanuit een geïndividualiseerd opvoedingsconcept lijken zowel samenleving als kinderen gediend met een stad waarin kinderen weliswaar welkom zijn, maar op weloverwogen en sys-

3. Pleiners zijn een specifieke subcategorie van buitenkinderen.

tematisch ontworpen kinderplekken zoals speelpleinen. Vanuit een sociaalpedagogisch perspectief dienen vraagtekens geplaatst te worden bij de manier waarop het discours over en de pleidooien voor het buiten spelen van kinderen gevoerd worden. De ideeën over het ideale kind in de ideale omgeving zijn niet neutraal maar zijn geënt op specifieke sociale constructies van kind-zijn en specifieke sociale constructies van de publieke ruimte. Het is belangrijk dat deze onderliggende constructies zichtbaar worden gemaakt alsmede hun impact op het bestaande discours.

Dit alles betekent niet dat pleidooien en acties voor meer buitenspeelmogelijkheden voor kinderen of een zinnigere invulling van het buiten spelen niet relevant zijn, maar dat het discours onderdeel moet vormen van een ruimer maatschappelijk debat over de inrichting en organisatie van een democratische samenleving. Met andere woorden, onderzoek en beleid rond het buiten spelen van kinderen heeft nood aan een verruimend perspectief. Dit houdt in dat men meer aandacht heeft voor de vraag hoe het leven van kinderen en jongeren en hun mogelijkheden tot participatie in de samenleving (bv. via buiten spelen) mee gestructureerd worden door de manier waarop de samenleving georganiseerd is. Dit wil zeggen (1) dat er aandacht is voor het inzicht dat spelen en spelen twee is en dat het spel van kinderen steeds in een ruimere sociale en culturele context moet worden geplaatst om de betekenis en de regels ervan juist te begrijpen; (2) dat het discours over buiten spelen gerepolitiseerd wordt en dat er bijgevolg aandacht is voor de feitelijke machtsverschillen in het gebruik van de publieke ruimte, niet enkel tussen kinderen en volwassenen maar ook tussen verschillende groepen kinderen onderling; en (3) dat kinderen als maatschappelijke actoren niet enkel worden aangesproken op hun identiteit als speelse wezens, maar dat zij erkend worden in hun feitelijk medeburgerschap. Op die manier maakt de vraag naar de manier waarop kinderen kunnen, mogen en willen aanwezig zijn in de publieke ruimte wezenlijk deel uit van een ruimer beleid inzake samenlevingsopbouw.

BIBLIOGRAFIE

- BOUVERNE-DE BIE, M. en COUSSÉE, F., (2001), "Participatie: van compensatie naar dialoog", in B. VAN BOUCHAUTE, I. VAN DE WALLE en D. VERBIST (eds.), *Strax. Jeugdwerk verkent de toekomst* (p. 123-132), Leuven, Garant.
- BOUVERNE-DE BIE, M. en DE VISSCHER, S., (2008), "Participatie: een sleutelbegrip in de samenlevingsopbouw", in A. DESMET, H. BAERT, M. BOUVERNE-DE BIE en L. VERBEKE (eds.), *Handboek samenlevingsopbouw in Vlaanderen* (p. 41-53), Brugge, die Keure.
- DASBERG, L., (1981), *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*, Boom, Meppel.
- DE VISSCHER, S., (2008), *De sociaal-pedagogische betekenis van de woonomgeving voor kinderen*, Gent, Academia Press.

- DE VISSCHER, S. en BOUVERNE-DE BIE, M., (2006), "De Lauwe gekte. Een gemist debat?" *Krax*, 6(1), 28-32.
- DEPAEPE, M., (2000), *De pedagogisering achterna: aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, Leuven, Acco.
- DODD, A.T. (2005), "Advocating for play in the United States", *Playrights. A journal of the theory and practice of play*, 26(1), 9-10.
- FARNÉ, R., (2005), "Pedagogy of play", *Topoi*, 24, 169-181.
- GELDOF, D. en VAN ASSCHE, V., (1999), "J-on-g-elijk? Jongeren en sociale ongelijkheid in de risicomaatschappij", in P. ALLEGAERT en B. VAN BOUCHAUTE (eds.), *Veer10-Acht10. De leefwereld van jongeren* (Vol. 241-250), Leuven, Garant.
- HAMPSHIRE, R. en WILKINSON, S., (1999), *Youth shelters and sports systems: a good practice guide*, Londen, Thames Valley Police.
- HARTLE, L. en JOHNSON, J.E., (1993), "Children on playgrounds", in C.H. HART (ed.), *Children on Playgrounds* (p. 14-42), New York, State University of New York Press.
- HEWES, J., (2007), "The value of play in early learning: towards a pedagogy", in T. JAMBOR en J. VAN GILS (eds.), *Several perspectives on children's play* (p. 119-145), Antwerpen, Garant.
- HUIZINGA, J., (1974), *Homo ludens: proeve eener bepaling van het spelelement der cultuur*, Groningen, Tjeenk Willink.
- HUYS, M., (1979), "De straat doodt, leve het speelplein!?" *Geschiedenis van de openbare speelruimten in Vlaanderen (Antwerpen, Gent en Brugge)*, onuitgegeven verhandeling aangeboden tot het behalen van de graad van Licentiaat in de Psychologische en Pedagogische Wetenschappen, richting Sociale Agogiek, Universiteit Gent, Gent.
- JAMES, A. en PROUT, A. (eds.), (1997), *Constructing and reconstructing childhood*, Londen, Falmer Press.
- JANS, M., (2004), "Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation", *Childhood*, 11(1), 27-44.
- KARSTEN, L., (2003), "Children's use of public space: The gendered world of the playground", *Childhood*, 10(4), 457-473.
- KARSTEN, L., KUIPER, E. en REUBSAET, H., (2001), *Van de straat? De relatie tussen jeugd en publieke ruimte verkend*, Assen, Van Gorcum.
- KEY, E., (1900), *Barnets a rhundrade*, Stockholm.
- KJORHOLT, A.T. en LIDÉN, H., (2006), "Children and youth as citizens: Symbolic participants or political actors", in H. BREMBECK, B. JOHANSSON en J. KAMPMANN (eds.), *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (p. 63-87), Roskilde, Roskilde University Press.
- KOZLOVSKY, R., (2006), *The Junk Playground: creative destruction as antidote to delinquency*, Paper presented at the Threat and Youth Conference, Teachers College, Princeton University School of Architecture.
- LABRE, M., (2005), "Maken jongens/meisjes het verschil?", in L. DE RYCKE (ed.), *De Kliksons voorbijgeklikt. Reflecties van op de zijlijn* (p. 105-116), Antwerpen, Garant.
- LAWY, R. en BIESTA, G., (2006), "Citizenship-as-practice: the educational implication of an inclusive and relational understanding of citizenship", *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- MERGEN, B., (1975), "The discovery of children's play", *American Quarterly*, 27(4), 399-420.

- MOLLENHAUER, K., (1983), *Vergessene Zusammenhänge*, Weinheim, Juventa Verlag.
- MOORE, R., (1993), "A health capsule for the 21st century", in M. GUDDEMI en T. JAMBOR (eds.), *A right to play: Proceedings of the American Association for the Child's Right to Play* (p. 11-14), AR, SECA.
- MORTIER, F., (1999), "De verschijning van het kind: ethiek van de omgang tussen kinderen en volwassenen", *Kind in de eenentwintigste eeuw* (p. 39-44), Gent, VBJK.
- NATIONAL PLAYING FIELDS ASSOCIATION, (2000), "Best Play: What play provisions should do for children", Retrieved from http://www.ncb.org.uk/dotpdf/open%20access%20-%20phase%20only/bestplay_cpc_20040115.pdf.
- PELLEGRINI, A.D. en SMITH, P., (1998), "The development of play during childhood: forms and possible functions", *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57.
- ROOPNARINE, J.L., JOHNSON, J.E. en HOOPER, F.H. (eds.) (1994), *Children's play in diverse cultures. Children's play in society series*, New York, State University of New York Press.
- SHACKEL, R., (2005), "Urban living and erosion of the child's right to play", *Playrights. An international journal of the theory and practice of play*, 26(1), 11-14.
- UNICEF, (1998), *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child*, New York, Unicef.
- VAN HESSEN, J. en KLAASSEN, C., (1991), "Jeugd in verleden en heden. Een historisch-sociologische benadering", in C. KLAASSEN (ed.), *Jeugd als sociaal fenomeen. Identiteit, socialisatie en jeugdcultuur in theorie en onderzoek* (p. 105-128), Leuven, Amersfoort.
- VANOBERGEN, B., (2003), *Geen kinderspel. Een pedagogische analyse van de vertogen over de commercialisering van de leefwereld van kinderen*, proefschrift ingediend tot het behalen van de academische graad van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent, Gent.
- WONG, K., (2007), "Children's play in Hong Kong. Challenges and opportunities", *Playrights. A journal of the theory and practice of play*, 29(1), 3-11.
- ZINNECKER, J., (1995), "The cultural modernisation of childhood", in L. CHISHOLM, P. BÜCHNER, H.-H. KRÜGER en M. DU BOIS-REYMOND (eds.), *Growing up in Europe. Contemporary horizons in childhood and youth studies* (p. 85-94), Berlijn, Walter de Gruyter.